

Un colectivo docente en movimiento: narrativa de la experiencia en curso

Susana Bonilla | Margarita de Castro | Alejandra Fariello | Lucía Forteza | Luz García | Ana Inés Mandl | Natalia Marcovecchio | Norma Marín | Natalia Pastrana | Ximena Pena | Teresita Rimolli | Mayra Segredo | Lucía Sureda | Ximena Trucco | Shirley Young | Maestras, Montevideo.

DIDÁCTICA y Prácticas Docentes

Somos un grupo de maestras de Montevideo¹, que nos autoconvocamos pensando en potenciar nuestras experiencias docentes².

En un comienzo fue fundamental contar con los aportes de las maestras Norma Marín³ y Susana Bonilla⁴, quienes tuvieron la generosidad de compartir sus experiencias en torno a la metodología “natural e integral” creada por Cledia de Mello⁵, poniendo a disposición del grupo los saberes reinventados en sus trayectorias docentes.

También consideramos una fortaleza del colectivo el integrar inscripciones institucionales múltiples (maestras de aula, maestras directoras, maestras que están trabajando fuera de la escuela) y perspectivas diversas sobre las trayectorias educativas construidas en espacios no escolares (clínica psicopedagógica, espacios de educación “no formal”, ámbitos universitarios y de formación docente).

¿Por qué nos convocamos?

Visualizamos dos territorios de razones que nos provocaron a integrar el grupo.

Por un lado identificamos la interpelación que nos generan los “aprendizajes”⁶, ciertos “resultados” con los que no nos sentimos satisfechas. Especialmente, nos preocupan los logros respecto a la “alfabetización” en tanto tarea irrenunciable de la escuela. Ante esto, optamos por no resignarnos ni encerrarnos exclusivamente en las explicaciones contextuales o de condiciones de la época que nos toca vivir. No se trata por cierto de recurrir a fórmulas de optimismo u omnipotencia; se trata de pensar y hacer en el margen de lo que sí pueden los niños y las niñas, de lo que sí podemos sus maestras.

Compartimos la lectura de que la construcción de esta situación nos incluye, nos sentimos y nos sabemos parte del problema y parte de la posibilidad de transformarlo. Aparecen entonces una serie de razones que nos convocan a partir de la necesidad de repensar nuestras prácticas de enseñanza.

Puntualmente nos une en ese sentido cierta inquietud por explorar cuestiones metodológicas: ¿es deseable construir algunas premisas de ese orden que orienten el trabajo docente en el aula?, ¿es posible?, ¿cuáles serían esas premisas? De este modo, cabe decir que nos convocó la necesidad de explorar aportes metodológicos, que nos permitieran intervenir desde un posicionamiento didáctico definido y abierto.

¹ Durante el año 2011, las integrantes del grupo trabajábamos en las escuelas: N° 60, N° 97, N° 185, N° 191, N° 319, N° 320, N° 321, N° 354; también participó Norma Marín (ver referencia en nota 3). En 2012 se han sumado compañeras de diferentes escuelas, y el colectivo está abierto a nuevas integraciones.

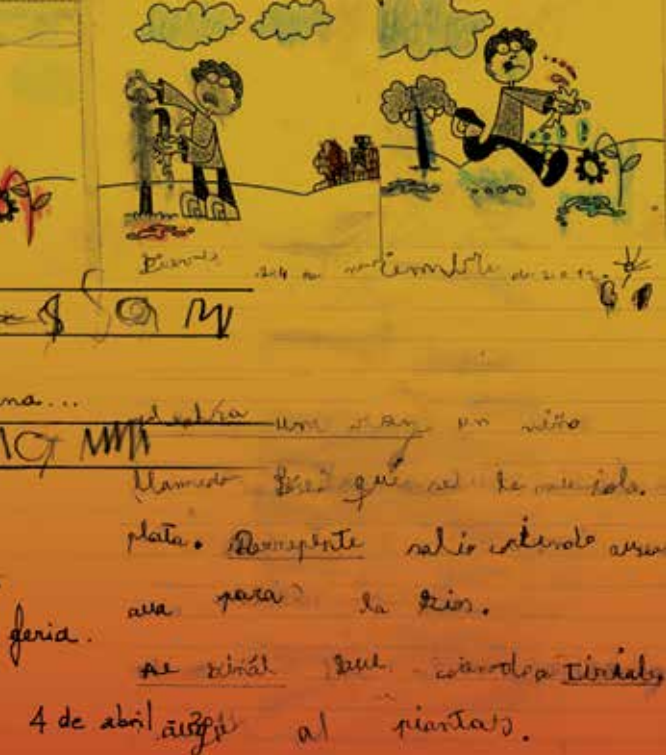
² El presente relato se centra en aspectos vinculados a la enseñanza de la Lengua, aunque es oportuno precisar que no es el único campo disciplinar abordado desde el grupo.

³ Maestra con experiencia docente en la escuela pública rural, urbana y de Práctica; también a nivel del CENI (Centro de Educación Natural e Integral). Alfabetizadora en el Programa de libertad asistida para adolescentes infractores “Herramientas”. Con formación en Dificultades de Aprendizaje, área en la que actualmente se desempeña, en trabajo con niñas, niños, adolescentes y adultos.

⁴ Maestra directora efectiva de la Escuela de Práctica N° 60. Con experiencia docente en diversas escuelas públicas y en el CENI.

⁵ Maestra uruguaya (ver de Mello, s/f; Soca, 2009).

⁶ Se incluyen algunos términos entrecorridos con el propósito de marcar y asumir la complejidad conceptual que suponen, en cuyo tratamiento no se ingresa en el presente escrito.



Ahora bien, falta aún intentar elucidar por qué el interés de acercarnos a la llamada “Metodología Natural e Integral”, por qué la opción por esa alternativa... Distintas vertientes concurrieron en ese sentido. Hay quienes vivieron el aprender así en su tránsito por la escuela; vivencias gratificantes y logros efectivos son los que aparecen como móviles en este caso. Hay quienes se aproximaron a partir de la cercanía a experiencias de otras maestras que ensayaban la “metodología” en sus aulas. Hay quienes tenían la inquietud de conocer otras maneras de hacer que no integran el circuito habitual/hegemónico de la formación docente. En común nos atravesaba la percepción respecto a la insuficiencia de la propuesta de enseñanza de la Lengua llamada “constructivista”, tanto como la visión de que la alternativa no radica en retornar al pasado de “querrela de los métodos”. También compartimos cierta valoración crítica en cuanto a considerar al “enfoque comunicacional” y a la “gramática textual” como únicos marcos de referencia.

El colectivo en movimiento

Un punto de partida fue acordar criterios relativos a nuestras prácticas de aula, en un marco de encuentros frecuentes para la contrastación, el análisis y la reflexión sobre las intervenciones de enseñanza.

No se preestableció un programa de trabajo, sino que en el devenir del grupo y desde la horizontalidad del intercambio, se fue definiendo la trayectoria de indagaciones, propuestas, evaluaciones, lecturas a realizar.

En este sentido es posible decir que existió un primer tiempo dedicado al relato de experiencias a cargo de Susana y Norma. Este tiempo estuvo pautado por las preguntas que iban surgiendo de las repercusiones en las aulas, de las inseguridades ante los despliegues de una “nueva” metodología: ¿cómo construir el encuadre inicial del grupo clase?, ¿cómo enfocar las instancias de diálogo con niñas y niños?, ¿qué propuestas de lectura y escritura realizar?, ¿primero leen o escriben?, ¿cómo usar los diferentes caracteres de las grafías que pueden circular en el aula?

En un segundo tiempo se profundizaron la reflexión y la construcción, en una dinámica que tuvo diversas líneas de trabajo: análisis de producciones escritas de niños y niñas, problematización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, discusión a partir de preguntas, elaboración de acuerdos en torno a la modalidad y a los posibles indicadores de evaluación.

Compartimos a continuación ciertos aportes primarios que elaboramos/sistematizamos en ese devenir.

Algunos despliegues pensando en la enseñanza en los primeros grados

La conversación en el aula

Quizás desde una dimensión más visible, lo primero que el diálogo habilita es la sistematización de algunos aprendizajes lingüísticos: la construcción sintáctica de enunciados, la ampliación del repertorio léxico, la productividad discursiva, el hablar de a uno.

En una segunda dimensión, también partimos de entender la conversación como modo de circular/compartir la palabra, de estructurar el pensamiento. Esta instancia, una de las olvidadas dentro del aula, es la que creemos permitió a niñas y niños ir generando preguntas, ir dando lugar al pensamiento personal, ir posibilitando que emerjan trazos espontáneos en la dinámica grupal.

Una tercera cuestión refiere a lo subjetivo que la conversación pone en juego: el encuentro con el otro, la mirada, la gestualidad, la escucha interesada. En especial, desde nosotras, el detenernos, el “descomprimir” la enseñanza, el contemplar la ronda y las instancias al aire libre como encuadres a frecuentar.

Cabe quizás puntualizar que los tiempos de este ensayo son los de los procesos, procesos no lineales, con avances y retrocesos; pasan por sostener el espacio y darle centralidad en la dinámica escolar.

El abordaje de la palabra escrita

Una premisa central sería apuntar a que el aprendizaje de la lengua escrita “pase por el cuerpo”. Entendemos que una forma de favorecer la apropiación del código es visibilizando su producción en el cuerpo de cada uno: la capacidad de generar ideas, la particularidad de la voz como sonido, los múltiples fonemas que podemos articular, la posibilidad de correspondencia entre la palabra hablada y la palabra escrita, entre la voz que dicta y la mano que escribe.

En este marco, la unidad lingüística de referencia es el enunciado. Esto supone una propuesta de enseñanza que intervenga para que niños y niñas: organicen su pensamiento, lo comuniquen en forma adecuada y pertinente, identifiquen el enunciado y las palabras que lo componen, establezcan la correspondencia entre fonema y grafema, se inicien en la conciencia ortográfica, incorporen el uso significativo de mayúsculas y minúsculas.

Así, desde el punto de vista metodológico se consideran importantes sistemas de andamiaje:

- Sistematizar la capacidad de clasificar, la que también se frecuenta para establecer categorías dentro de las palabras.
- Desarrollar la conciencia fonológica⁷ atendiendo simultáneamente a la conciencia léxica y a la conciencia fonémica.

Respecto a la primera, se plantea la aproximación al concepto de *palabra*, el conteo de palabras del enunciado, el reconocimiento de palabras largas y palabras cortas, la representación gráfica de las mismas con líneas (diferenciando su extensión según la duración acústica de los vocablos), el análisis de su funcionalidad sintáctica.

En cuanto a la conciencia fonémica, las intervenciones refieren a la identificación del fonema inicial y el fonema final de cada palabra, el reconocimiento del punto de articulación de cada fonema, el conteo de los mismos en cada vocablo (advirtiendo los casos de correspondencia no biunívoca).

⁷ Ver entre otros Bravo Valdivieso (2002); Cabeza Pereiro (2006).

⁸ Fernández (2002).

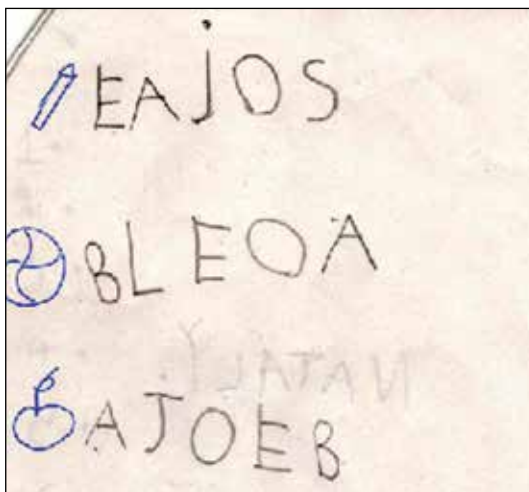
⁹ En forma intencional decidimos compartir casos en los que se visualizan avances significativos en cuanto a los **procesos** de aprendizaje transitados. Particularmente, se trata de niños y niñas en quienes sus desempeños iniciales –ligados a trayectorias socioeducativas sumamente debilitadas– podrían haberse expresado en términos de “fracaso escolar”; se trata de las infancias que nos interpelan a buscar insistentemente rutas que desafíen “destinos”. Por eso, no se trata quizás de escritos “destacados”, pero creemos que su valor radica en mostrar honestamente algunos cambios cualitativos que podemos construir en las aulas. Por último, resulta relevante anotar que se trata de producciones “testigo”, no intervenidas por las docentes para su revisión y eventual transformación en versiones finales de los textos.

- Frecuentar una serie de estrategias didácticas: el “dictado-copia”, el dictado con apoyo gráfico, el dictado, el autodictado.
- Incorporar la escritura en cursiva en tanto otorga economía a los movimientos y favorece la automatización del barrido lector, por su semejanza con la letra *script*. Se plantea entonces enseñar el trazado de las grafías incluyendo nociones sobre su proporción, sus enlaces y su direccionalidad. Asimismo, en clave subjetiva, la letra cursiva aparece como una creación personal ligada a la cuestión de la autoría⁸.

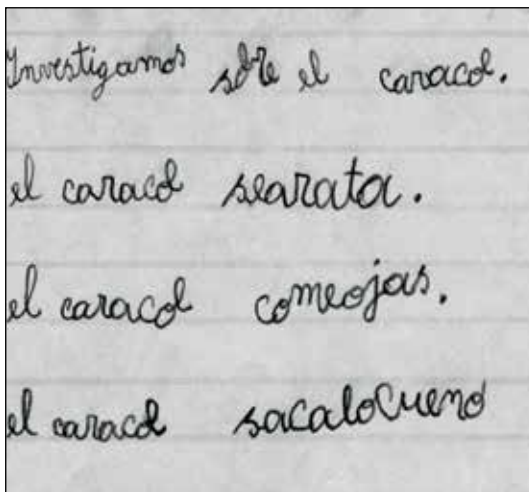
Una mirada a escrituras en proceso⁹

Cecilia, Primer grado

Marzo de 2011



Julio de 2011



Noviembre de 2011



Lunes 7 de noviembre.
La bruja está dibujando a un niño en un papel.
La bruja está hechizando a el niño para asustarlo.
Luego el niño salió de la oja.

Diego, Primer grado

Marzo de 2011



Fecha 9 de marzo de 2011
El fin de semana...
fui con mi padre a la feria.
4 de abril - 2011

Noviembre de 2011



Domingo 24 de noviembre de 2011
Habría un niño un niño
llamado José que se le caía la
plata. De repente salió corriendo a
buscar la plata.
Al final del cuento tiró
auga al pianto.

Agosto de 2011

Domingo 2 de agosto
Nos fuimos del paseo...
Cuando le dimos salvia
vinimos a tener

La centralidad del pensamiento narrativo¹⁰

Un desafío que intentamos abordar es que la vida escolar se encuentre atravesada por experiencias potentes. Entendemos estas experiencias conmovedoras como punto de partida para hablar y escribir con los sentidos que se derivan de la implicancia personal y grupal en las mismas. No se refiere aquí al sentido desde la perspectiva de la funcionalidad social de los textos, sino a la significación afectiva que se logra construir en torno a las prácticas de diálogo, lectura y escritura.

De este modo, el pensamiento narrativo aparece en relación a las vivencias del grupo, a su reconstrucción colectiva, habilitando la inscripción del sujeto en una historia, favoreciendo la afirmación del yo en marcos de construcción intersubjetiva¹¹.

También la narración permite apelar a la historia de los saberes complejizando los abordajes más allá de las fronteras que imponen los campos disciplinares. En particular, resulta importante el enfoque histórico y antropológico que se propone en torno a la escritura alfabética y al sistema de numeración decimal.

Asimismo, desde esta perspectiva es posible atender la relación entre el pensamiento narrativo y el pensamiento conceptual. Se trabaja entonces para sistematizar el uso de palabras potentes en términos de la inclusión que suponen. A su vez, la incorporación de vocablos organizadores permite ordenar/secuenciar la producción lingüística, contribuyendo igualmente a estructurar el pensamiento lógico conceptual¹².

Un cierre provisorio...

Desde este aporte se intenta sistematizar/proyectar la experiencia de nuestro colectivo, con el propósito de contribuir en algo a las trayectorias de reflexión, ensayo y autoría de los maestros uruguayos.

En este sentido, se trata de compartir una apuesta que asume la inquietud de conocer y reinventar otras formas de hacer, instituyentes del deseo y la posibilidad de enseñar y de aprender (Lengua), desde la perspectiva de la necesidad de repensar cómo se construye la *relación con el saber*¹³ en el cotidiano escolar. 

Referencias bibliográficas

- BRAVO VALDIVIESO, Luis (2002): "La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura" en *Estudios Pedagógicos*, N° 28, pp. 165-177. Valdivia. En línea: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010&lng=es&nrm=iso
- BRUNER, Jerome S. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor.
- CABEZA PEREIRO, Elena (2006): "Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica" en B. Gallardo; C. Hernández; V. Moreno (eds.): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, Vol. 2: *Lingüística y evaluación del lenguaje* (Coords.: C. Hernández Sacristán; M. Veyrat Rigat), pp. 27-38. Valencia: Universidad de Valencia. En línea: <http://www.uv.es/perla/VOLUMEN2.htm>
- CHARLOT, Bernard (2006): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Ed. Trilce.
- CHARLOT, Bernard (2008): *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Ed. Trilce.
- DE MELLO, Cledia (s/f): *Metodología Natural e Integral*. Montevideo: CENI.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2002): *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- MARÍN, Marta (2007): "Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual" en *Hologramática*, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ, Año IV, N° 7, Vol. 4, pp. 61-80. En línea: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/523/n7_vol4pp61_80.pdf
- McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SOCA, Cinthia (2009): "Los maestros de lomo duro. Con Cledia de Mello, creadora del Método Natural Integral" en *Brecha*, 21 de agosto de 2009, pp.18-19. Montevideo.

10 Bruner (1997); McEwan y Egan (1998).

11 Fernández (2002).

12 Marín (2007).

13 Charlot (2006) y (2008).